

Educación: Orientación Vocacional y Profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida

Pablo, Ormaza-Mejía^{1*}

Resumen

La búsqueda del sentido a la vida ha sido una constante en todas las esferas de desarrollo humano. La práctica orientadora —transformada en disciplina orientativa— ha estimulado la capacidad de decisión de las personas mediante procesos de autoconocimiento, información y toma de decisión. Desde los enfoques funcionalista, evolucionista, factorialista, humanista e histórico-cultural, hasta los nuevos postulados de la post-modernidad, la orientación se ha constituido en un mecanismo utilizado en diferentes contextos sociales para reproducir modos de producción o para reivindicar derechos individuales y colectivos. Muestra de ello es el desarrollo de dicha disciplina en el contexto ecuatoriano, donde la evidencia cronológica muestra el cambio cualitativo de enfoque: desde lo vocacional y profesional a un abordaje centrado en derechos. El presente ejercicio de investigación descriptiva esboza el desarrollo del concepto de la orientación en cada uno de sus estadios históricos en el Ecuador, su implicación en la normativa nacional e internacional a más de establecer un punto de conexión con el goce mismo de los derechos y libertades individuales y colectivas. Finalmente, se deja abierto un escenario de inquietudes con respecto a la práctica orientadora en la nueva sociedad del conocimiento e información.

Palabras clave: derechos, educación, orientación, vocacional, profesional, proyecto de vida

Education: Vocational and Professional Guidance, guarantee of rights and construction of life projects

Abstract

The search for meaning in life has been a constant in all spheres of human development. The orienting practice -transformed into orienting discipline- has stimulated the decision capacity of people through processes of self-knowledge, information and decision making. From the functionalist, evolutionist, factorialistic, humanist and historical-cultural approaches to the new postulates of post-modernity, orientation has become a mechanism used in different social contexts to reproduce modes of production or to claim individual and collective rights. An example of this is the development of this discipline in the Ecuadorian context, where chronological evidence shows the qualitative change of approach: from the vocational and professional to a rights-centred approach. This descriptive research exercise outlines the development of the concept of orientation in each of its historical stages in Ecuador, its implication in national and international norms, and more than establishing a point of connection with the very enjoyment of individual and collective rights and freedoms. Finally, it leaves open a scenario of concerns regarding the guiding practice in the new knowledge and information society.

Keywords: rights, education, guidance, vocational, professional, life projects.

Recibido: 28 de noviembre de 2018

Aceptado: 05 de febrero de 2019

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación mención Psicología Educativa y Orientación; Director de Política y Seguimiento; Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación; pablinormaza@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9753-3975>

I. INTRODUCCIÓN

Desde los inicios de la humanidad, la orientación —en el sentido estricto de la palabra— ha sido una reacción a la constante búsqueda de un horizonte y a la necesidad de construir certezas sobre la propia existencia. Cubrir esta necesidad permite cimentar un sentimiento de pertenencia y bienestar y, por ende, estimula la autorrealización individual o colectiva. La influencia de la orientación durante los procesos de construcción de proyectos de vida se sustenta en la importancia de reconocer que el enfoque del curso de vida es el resultado de los eventos históricos y de los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales que han moldeado las vidas individuales y de las distintas cohortes o generaciones (Blanco, 2011).

En el Ecuador, la práctica orientativa se ha circunscrito a la educación media, en donde su aplicabilidad ha sido limitada por la ausencia de herramientas psicométricas adaptadas al contexto nacional, el desconocimiento de las fortalezas que tiene en la construcción de factores protectores en niños, niñas y adolescentes, la invisibilidad histórica que ha tenido esta disciplina en el país y el desconocimiento de su relación con la garantía de derechos —por mencionar algunos elementos—. El objeto del presente trabajo es generar una base conceptual, histórica y referencial de encuadre sobre la evolución de la práctica orientativa en el contexto ecuatoriano, el abordaje de la misma dentro del currículo nacional, la relación con la normativa y la vinculación con los derechos de todas las personas sin importar su franja etaria. La investigación, consta de una caracterización de la orientación como disciplina emergente, su aplicabilidad en el país, la relación con los derechos y la construcción de proyectos de vida, a más de los retos que presenta en las sociedades del siglo XXI.

II. METODOLOGÍA

Mediante un estudio descriptivo e inductivo, se procuró establecer una postura teórica que permita desarrollar una nueva comprensión de lo que implica la orientación y su relación con la garantía de derechos. Para ello, se ha recurrido a la revisión exhaustiva de primera mano de documentos de normativa legal, modelos de gestión y demás

bibliografía nacional e internacional que hace alusión a la temática planteada, además se ha definido un esquema conceptual que podría servir a otros investigadores a caracterizar con mayor precisión el fenómeno analizado, lo cual da cabida a la ampliación de la presente investigación que —de la información revisada—, no ha sido abordada con detenimiento en el país.

III. RESULTADOS

Caracterización de la orientación en el contexto global

Como ocurre con cualquier otra disciplina de reciente instrumentación pero remota en su aplicación, llegar a una conceptualización universalmente asentada de la orientación, ha tomado largos tramos históricos caracterizados por la dificultad en la delimitación de los principios, alcances, funciones, objetivos, modelos, áreas, métodos empleados, contextos de intervención y la definición de sus agentes. Lo que siempre ha estado claro es la vinculación entre enseñanza y orientación, siendo la primera el principio que estimula la capacidad de conocer, mientras que la segunda estimula la capacidad de decidir (Martín, 1996).

Esta dificultad de conceptualización se atribuye a tres causas: la utilización de distintos adjetivos para denominar a la orientación, la conceptualización distinta y la disparidad de funciones asignadas en cada momento a quienes que la ejercen profesionalmente (Vélaz de Madrano, 1998).

Conforme se ha fortalecido la psicología, el concepto de la orientación fue constituyéndose en un constructo que respondía a los diversos modelos teóricos y enfoques del desarrollo humano. Es así que para las teorías funcionalistas la elección profesional está mediada por la utilización de test que evalúan rasgos propios de la persona que influyen en la elección vocacional, los cuales serían la condición inicial para un potencial desarrollo profesional (Condori, 2016). Las teorías psicodinámicas, por otro lado, determinan que la motivación profesional se centra en la expresión de fuerzas instintivas de la persona, que posteriormente afloran a través de la elección profesional, en donde se evidencian instintos reprimidos que son expresados mediante

la inclinación a ciertas carreras (Martínez F. , 1976). Desde la perspectiva evolucionista, el proceso orientativo se supedita a la expresión de la persona, impulsada por su madurez para tomar decisiones (González V. , 2003). Las teorías humanistas destacan el papel protagónico de la persona con base en su auto conocimiento. Finalmente, los enfoques evolucionistas reconocen a la vocación como una expresión de la personalidad, mientras que el enfoque histórico-cultural conceptualiza la orientación como un proceso dialéctico que responde a elementos internos de la persona, los cuales que están mediados por lo social (Carmona, Cortina, & Diana, 2012).

Si bien todas las rupturas sociales y culturales han contribuido en gran medida a la consolidación de la orientación, las reformas sociales ocurridas en los primeros decenios del siglo XX se caracterizaron por el auge de la práctica orientativa, sustentada en teorías factorialistas y psicodinámicas (Carmona, Cortina, & Diana, 2012). Esto contribuyó en cierta medida a la consolidación del capitalismo con clases sociales ‘armonizadas’ y sostenidas por el desarrollo de la Revolución Industrial. Las características propias de la posmodernidad y las transformaciones macroeconómicas y laborales generadas por el sistema de consumo permitieron constituir la orientación en un sentido formal, como disciplina, y en una práctica social destinada a cubrir la necesidad de guía de las personas. Esto se evidencia cuando se reconoce que en ese esquema social las habilidades, destrezas y capacidades dejaron de ser individuales para convertirse en un recurso humano alineado a las necesidades del capital. Por consiguiente, en ese punto de la historia la orientación se centró en la administración eficiente de esos recursos, lo que permitió incrementar y conservar el capital como una reacción propia de eficiencia (Correa, 2013).

La utilización de técnicas de recolección de datos cuantitativos aplicadas a las ciencias sociales (Padua, 2018) y el desarrollo de instrumentos propios de la psicología —destinados a identificar aspectos cognitivos y procedimentales para la toma de decisiones frente el aspecto personal, educativo, laboral y de desarrollo colectivo (Ribiero, 2013)— apoyaron el fortalecimiento de una sociedad en la que los individuos fueron concebidos como garantes

de la productividad. Esto instó a que la práctica orientadora se enfoque en la selección e identificación de las potencialidades necesarias para el desarrollo de las sociedades europeas y norteamericana. En Estados Unidos, Frank Parsons (1988) (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2009) fue el pionero en la sistematización teórica y técnica de los primeros trabajos en el contexto escolar de la orientación como disciplina (Ribiero, Marcelo; Uvaldo, María, 2007). Es importante mencionar, además, los ejercicios académicos desarrollados por Henry Borow y Jesse Davis (Di Doménico & Vilanova, 2000).

Conforme pasó el tiempo, los requerimientos de los empleadores con respecto a sus empleados se hicieron cada vez diversos, aumentando la trascendencia y pertinencia de la orientación en la identificación y verificación de cualidades específicas para potenciar la producción y el desarrollo industrial. Así, esta práctica sobrepasó las fronteras norteamericanas y europeas para permear la dinámica social y económica de Latinoamérica, con la intención de mejorar la capacidad productiva y el fortalecimiento del capital. Pedagogos, médicos y filósofos fueron quienes formaron a los primeros psicólogos latinoamericanos, siendo las facultades de Filosofía, Humanidades o Artes los asideros de una nueva disciplina emergente en esta región entre los años cuarenta y cincuenta (Di Doménico & Vilanova, 2000). Brasil fue el referente de la industrialización capitalista y, por ende, el epicentro del desarrollo de la orientación educativa en la región, gracias además al apoyo de organismos estatales e internacionales, que otorgaron a la orientación (académica, vocacional-ocupacional, profesional y personal) su importancia en el proceso de construcción de las sociedades. Dicha importancia aún sigue vigente: ejemplo de ello es que la disciplina orientativa ha sido considerada en las constituciones nacionales de muchos de los países latinoamericanos. (González J. , 2003).

Orientación Vocacional y Profesional en Ecuador

En Ecuador, la orientación tuvo la misma saeta de desarrollo al igual que otras naciones sudamericanas. Los años cincuenta marcaron el hito de arranque para la naciente disciplina vinculada a la educación,

en donde la Universidad Central del Ecuador (UCE) fue su *alma mater* (Serrano Jara, 1999). El sustrato teórico del nuevo paradigma de desarrollo y del capital humano cobró gran influencia en las políticas educativas, que se alinearon para cumplir con los requerimientos del sistema ocupacional (Ossenbach, 1999). Como ejemplo de ello (Serrano, 1999) se encuentra la resolución emitida por el Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UCE, en la cual se menciona que: “los estudios de psicología son base fundamental no solamente para la preparación del profesorado, sino también para la determinación vocacional y encausamiento de todas las actividades humanas” (Serrano Jara, 1999).

Con base en este parámetro se estructuró la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Profesor de Enseñanza Secundaria especializado en Psicología Educativa y Orientación. Dicha disciplina se configuró en otras universidades del país, y fue abordada con distintos enfoques epistemológicos que sustentaron las necesidades sociales de aquella época, en la que se avizoraban los primeros pasos de la globalización. Durante este proceso social, el intervencionismo de organismos internacionales en el Estado influyó en el diseño de políticas encaminadas al desarrollo económico y social a través de estrategias de planificación que, en gran medida, servían para sostener el enfoque de producción y capital (Ossenbach, 1999).

La demanda de profesionales que egresaron de las distintas universidades con varias denominaciones en sus títulos terminales, contribuyó estructuralmente a fortalecer los servicios de orientación educativa que se implementaron en el país, en respuesta a la reforma educativa generada en 1964¹. El Ministerio de Educación Nacional, mediante la Resolución 2030 del 13 de julio de 1967, dispuso la organización de los servicios de orientación educativa y vocacional en establecimientos educativos de nivel medio. Posteriormente, en 1975, se fusionó la sección de Asistencia Social del Ministerio de Educación con la de Orientación Educativa y Vocacional de la misma Cartera de Estado, bajo la denominación de Bienestar Estudiantil. A través de la Ley de Educación y Cultura promulgada en 1977 se potencia la creación de planes

de desarrollo educativo orientados a la cualificación profesional, basados en las teorías del capital humano y las perspectivas desarrollistas (Ossenbach, 1999). En 1984 cambia el Estatuto orgánico-funcional del Ministerio de Educación: la sección de Orientación Vocacional y Bienestar Estudiantil pasa a formar parte de la Dirección Nacional de Educación Regular, con el nombre de Departamento de Orientación Educativa, Vocacional y Bienestar Estudiantil. Entre las funciones de esta instancia estaba la planificación, investigación, coordinación, asesoramiento y evaluación de la orientación a nivel nacional.

En octubre de 1990 se aprueba el Reglamento General de Orientación Educativa, Vocacional y Bienestar Estudiantil, en el que se describe la naturaleza, fines, objetivos, principios, estructura y funciones del ámbito de la Orientación Educativa, Vocacional y Bienestar Estudiantil. En junio de 1996 se expide el Reglamento Orgánico Funcional del Ministerio de Educación y Cultura, en donde se cambia la denominación de Departamento por División Nacional de Orientación Educativa, Vocacional y Bienestar Estudiantil, dependencia que asumió dentro de sus responsabilidades el diseñar políticas, normas y lineamientos con el objetivo de contribuir al bienestar estudiantil. El objetivo era que cada estudiante se constituya en un agente de cambio y de desarrollo personal y social.

Desde 1996 hasta el 2006 no existió reformulación alguna en los estatutos orgánicos o normativas vinculantes al proceso orientativo. Sin embargo, en el año 2007 el Ministerio de Educación y Cultura emite el Modelo de Orientación Educativa, Vocacional, Profesional y Bienestar Estudiantil para la Educación Básica y el Bachillerato. Su finalidad era contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Dicho modelo se caracterizó por recoger una emergente perspectiva de abordaje de la orientación centrada en la prevención. En 2011 se expide la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su respectivo Reglamento. Esta normativa establece la responsabilidad de gestionar el proceso orientativo a través de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE), siendo esta dependencia la encargada de la organización e implementación de la atención integral de los estudiantes (art. 58) en cada

¹ Entre 1963 y 1966, Ecuador fue gobernado por una Junta Militar que estableció, entre sus líneas de acción, el desarrollo de políticas planificadas que contribuyeron al desarrollo de la educación. Un ejemplo de ello es que en 1964 se desarrolla el primer plan de desarrollo de la educación para el decenio 1964-1973.

institución educativa. En 2014, desde la Subsecretaría para la Innovación Educativa y el Buen Vivir —antes denominada: Subsecretaría de Calidad y Equidad Educativa—, y a través de la Dirección Nacional de Educación para la Democracia y el Buen Vivir, se emite el Modelo Integral de los Departamentos de Consejería Estudiantil, documento de política educativa que centró el accionar de los DECE en la prevención de problemáticas psicosociales, respaldándose en la LOEI.

En 2015, el Modelo Integral de los DECE es reformulado bajo el nombre de Modelo de Funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE). Esta nueva política educativa, a diferencia de su antecesora, da énfasis al desarrollo humano integral, reconociendo las dimensiones: personal, sociocultural y espiritual de niños, niñas y adolescentes, mediante la garantía educativa de fortalecer el desarrollo físico, cognitivo, emocional, interpersonal, el empoderamiento y el aspecto axiológico (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

En la actualidad, los campos de actuación profesional de los DECE son el escolar, familiar y socio comunitario, a través de la promoción, prevención, detección, intervención, remisión y seguimiento a niños, niñas y adolescentes que se encuentren en situación de vulnerabilidad. Cabe resaltar que este accionar debe siempre estar bajo los enfoques de derechos, género, bienestar, intercultural, intergeneracional, inclusivo y pedagógico.

Un aspecto relevante del modelo antes citado es que dentro de las funciones a cumplir por los profesionales de los DECE al interno de las instituciones educativas, consta el trabajo en procesos de orientación vocacional y profesional con miras a construir proyectos de vida sustentados en el autoconocimiento, la información y la toma de decisiones, bajo un enfoque de derechos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Esta disposición permite que en el mismo año 2015 se emita el *Manual de Orientación Vocacional y Profesional para los Departamentos de Consejería Estudiantil*, documento en el que se conceptualiza la Orientación Vocacional y Profesional (OVP) como:

“Un conjunto de acciones de acompañamiento (educativo-psicológico-social) y asesoramiento (individual y grupal) dirigido a las estudiantes y los estudiantes de una institución educativa para que, de manera individual y con base en el autoconocimiento y la información disponible, tomen decisiones vocacionales y profesionales adecuadas como parte de la construcción de su proyecto de vida” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015).

Este documento de política educativa hace énfasis en la importancia de reconocer los factores internos y externos que influyen en la construcción de identidades vocacionales, mediante procesos de autoconocimiento, información y toma de decisiones. Estos factores de intervención se centran en el modelo académico-profesional y recoge el derecho que tienen niños, niñas y adolescentes a decidir (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2009), sin dejar de lado el aspecto preventivo que tiene la orientación frente a las problemáticas psicosociales que pueden minar el desarrollo humano (Pérez, Filella, & Bizquerra, 2009).

En 2017 el Ministerio de Educación emite el documento *Manual de interpretación del Inventario de Preferencias Profesionales para Jóvenes IPPJ*. Este cuestionario psicométrico está sustentado en la teoría tipológica de John Holland, referente mundial en el campo de la Orientación Profesional y Vocacional. El IPPJ constituye la primera herramienta psicométrica estandarizada al contexto ecuatoriano emitida por el Ministerio de Educación. Su finalidad es apoyar al proceso orientativo de las adolescentes y los adolescentes vinculados al sistema educativo nacional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017).

Finalmente, en 2018, el mismo Ministerio de Educación puso a disposición del sistema educativo el documento *Herramientas para orientar la construcción de proyectos de vida de estudiantes*. Esta publicación presenta un sinnúmero de actividades lúdicas y reflexivas orientadas al acompañamiento en la construcción de proyectos de vida de niños, niñas y adolescentes y personas

adultas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2018). Algo importante de resaltar es que tanto el Modelo de Funcionamiento de los DECE como el *Manual de Orientación Vocacional y Profesional para los Departamentos de Consejería Estudiantil*, el IPPJ y las *Herramientas para orientar la construcción de proyectos de vida de estudiantes*, fueron desarrollados para instrumentar la política educativa orientativa. Estos insumos fueron construidos bajo la participación activa de la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica VVOB.

Sobre la base del recorrido histórico anteriormente expuesto, es loable hacer énfasis en que la orientación ha experimentado un cambio estructural en su abordaje conceptual, dejando de centrarse exclusivamente en los procesos laborales e intereses profesionales para enfocar su abordaje desde la preocupación por las trayectorias vitales de niños, niñas y adolescentes más allá de su desarrollo profesional (Donoso-Vázquez & Sánchez Martí, 2013). Con este cambio de enfoque queda en evidencia la importancia de la orientación en el reconocimiento de las personas como actores sociales que construyen su propia identidad y, a través de este proceso, contribuyen a la construcción de la sociedad. Es así que, conforme los estudios de Vigotsky, Leontiev, L. I. Bozhovich entre otros, el enfoque histórico-cultural del desarrollo humano permite analizar la práctica orientativa desde una perspectiva dialéctica, en donde, la configuración de la persona, su naturaleza interna y externa y los aspectos regulatorios y de desarrollo de la psiquis humana, reciben una influencia determinante del medio social (González V., 2003). Bajo esta perspectiva, se puede entender cómo el ser humano puede alcanzar niveles superiores de autodeterminación siempre y cuando el medio social provea de las condiciones y situaciones necesarias que propicien la estimulación de una actuación independiente y autónoma (Carmona, Cortina, & Diana, 2012). Es en este contexto que, desde el enfoque histórico-cultural, se puede realizar un abordaje conceptual de lo que implica la orientación, su influencia en la toma de decisiones y la interrelación con la garantía de derechos (González J., 2003). Para ello, es necesario ir acotando las conceptualizaciones tradicionales de la orientación,

basadas en un proceso de acompañamiento que responde a un momento determinado de la vida, ampliando el enfoque de abordaje a “un proceso que dura toda la vida, a lo largo del cual las personas pueden cambiar de ocupación, empresa, lugar de residencia e, incluso, de profesión” (Pérez, Filella, & Bizquerra, 2009, pág. 57).

Un elemento interesante de puntualizar es que, al parecer, no existe una diferencia significativa entre lo que implica la ‘orientación vocacional’ —término utilizado en Norteamérica—, cuando se contrasta con el concepto ‘orientación profesional’ —utilizado en Europa—. Ejemplo de ello es que en la denominación de la AIOSP (*Association Internationale d’Orientation Scolaire et Professionnelle*) —que en inglés se denomina IAEGV (*International Association for Educational and Vocational Guidance*) — los expertos traducen vocational guidance como ‘orientación profesional’ (Pérez, Filella, & Bizquerra, 2009, pág. 59). Sin embargo, y sin ánimo de deslegitimar lo antes mencionado, es necesario indicar que existen posturas conceptuales que marcan diferencias sutiles entre las dos acepciones. Álvarez (1995) y Rodríguez Moreno (1998) —citado en (Pérez, Filella, & Bizquerra, 2009)— mencionan la diferencia entre un ‘componente vocacional’ —que tiene que ver con el conjunto de gustos, intereses, conocimientos y habilidades que determinan una tendencia en la persona hacia el desarrollo de ciertas actividades a lo largo de la vida en el contexto de la realidad en que se desarrolla— y un ‘componente profesional’ —relacionado a las decisiones que tomará cada estudiante en el ejercicio de una actividad ocupacional o laboral puntual— (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015).

Principios de la orientación educativa y su relación con los derechos

Es necesario remarcar la importancia de la orientación como una disciplina que permite guiar a las personas frente a la toma de decisiones personales y colectivas. El contexto histórico ha establecido matices en su aplicación, partiendo desde una perspectiva de acompañamiento individual para configurarse en una herramienta que ha contribuido a un proceso de identificación de capacidades que sostiene el sistema de producción.

Actualmente, la orientación independientemente de su aplicación² se ha constituido en una respuesta integral para el reconocimiento de las potencialidades que tienen todas las personas, quienes —a través del autoconocimiento, información y toma de decisiones— pueden fortalecer la interacción social, cultural y económica de su contexto relacional. Desde allí se bifurca la garantía de derechos con los objetivos, modelos, áreas, métodos empleados y espacios de intervención de la orientación, partiendo de la premisa fundamental de que para garantizar el desarrollo social es necesario expandir las libertades reales de las cuales deben disfrutar los individuos dentro de un contexto histórico-cultural (Sen, Desarrollo y libertad, 2000).

Los derechos humanos parten de la premisa de que todas las personas nacemos libres e iguales en dignidad, condición que se disfruta por el mero hecho de nacer. El derecho a la igualdad, a la no-discriminación por motivos de orientación sexual, género, etnia o situación económica, a la vida, a la seguridad personal, a la libertad de opinión y de información, a un trabajo digno y a la educación, entre otros (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948), son el resultado de luchas colectivas e históricas que se han dado para poder acceder a los bienes necesarios que garantizan formas de vida equitativas (Herrera, 2008). Las demandas generadas tienden a la construcción de espacios sociales, económicos, políticos y jurídicos garantes de derechos para su desarrollo. Sin embargo, aún en el siglo XXI, no existe una relación equilibrada entre libertad individual y el desarrollo social, siendo estos dos elementos interdependientes a la hora de construir estados garantes de derechos (Sen, El desarrollo como libertad, 2000). Por ello, el reconocimiento de lo que una persona puede hacer o ser estaría supeditado a sus funcionamientos y capacidades en interacción con el medio que lo rodea (Urquijo, 2014), y es desde allí donde se procura intersecar los principios de la orientación como herramienta para mejorar las condiciones de vida de las personas en el marco de la garantía de sus derechos. Hervás Avilés (2006), hace una revisión de los principios que tradicionalmente se han propuesto para la operatividad de la orientación, los que se sustentan en las aportaciones de grandes exponentes

de la psicología y pedagogía: Álvarez Rojo (1994), Rodríguez Espinar (1993), Repetto, Rus y Puig (1994) y Martínez Clares (2002). Dichos principios son: de prevención, de desarrollo, de intervención social y de fortalecimiento personal (Hervas Avilés, 2006).

- **Principio de prevención.** Se basa en la necesidad de preparar a las personas para la superación de las diferentes crisis durante su desarrollo. El objetivo es promover el establecimiento de conductas saludables y el perfeccionamiento de ciertas habilidades para la vida, como aquellas relacionadas con la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, a fin de evitar la aparición de situaciones problemáticas (Pérez, Filella, & Bizquera, 2009). Desde esta perspectiva “la orientación adquiere un carácter proactivo que se anticipa a la aparición de todo aquello que suponga un obstáculo al desarrollo de la persona y le impida superar crisis implícitas en el mismo” (Hervas Avilés, 2006, pág. 77).

Así, la prevención guarda estrecha relación con la promoción de la salud mental, siendo considerada como un recurso, un valor por sí mismo y como un derecho humano básico para el desarrollo social y económico (Organización Mundial de la Salud, 2004).

Con base en lo indicado, se vuelve sencillo llegar a la conclusión de que si las personas no poseen herramientas para prevenir cualquier situación de riesgo que mine su curso de vida —y, por ende, el goce de ‘funcionalidades’ tan simples como estar alimentado, no padecer de enfermedades evitables, ni sufrir mortalidad prematura, entre otras (Urquijo, 2014, pág. 68)— ilusamente se podría promover el disfrute de los derechos a otro nivel. De hecho, por mucho que las normas nacionales e internacionales resalten que todas las personas ‘tienen’ derechos, los hechos concretos de desigualdad social prueban que dicha condición es muy diferente para unas personas que para otras: “todo dependerá de la situación que cada uno ocupe en los procesos que facilitan u obstaculizan el

² Un conjunto de fuentes bibliográficas establece claramente la utilización de la orientación en diferentes contextos disciplinares. La orientación de carácter académico profesional, vocacional e individual son las más utilizadas en el campo educativo. Se sugiere revisar el libro *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*.

acceso a los bienes materiales e inmateriales exigibles en cada contexto cultural para alcanzar la dignidad” (Herrera, 2008, pág. 33). Por consiguiente, los profesionales responsables de orientar deben sustentar sus acciones en el reconocimiento de la garantía de derechos para todos y todas, el mapeo de los mecanismos para su exigibilidad y el acompañamiento individual y colectivo en caso de presentar alguna vulneración.

- **Principio de desarrollo.** Supone un proceso de intervención mediante el cual se acompaña al individuo durante su curso de crecimiento vital, estimulando el desarrollo de sus potencialidades. Abordar este principio significa, entonces, analizar los cambios que persisten en el transcurso del tiempo, así como también los aspectos que permanecen continuos a lo largo de la vida y que permiten las transiciones de un nivel o fase a otro (Dessen y Domingues Guedea, 2005 (Lenzi, Borzi, & Tau, 2010). Parecería entonces que la definición adecuada de Desarrollo es aquella que vincula la sumatoria de funcionamientos que se encuentran interrelacionados, consistentes en estados y acciones (Sen, Nuevo examen de la desigualdad. Trad. Ana María Bravo, 1999), con el paso cronológico de la persona y las condiciones históricas que provee el ambiente. Por consiguiente, dichas interacciones convierten al sujeto en un ser cada vez más complejo por las interacciones que se generan en un sistema ecológico de determinantes relacionales, personales y contextuales (Bronfenbrenner, 1991).

En esa línea, la orientación *per se* es un mecanismo para lograr involucrar al sujeto en la búsqueda de su proyecto de vida personal y colectivo, bajo una intervención orientadora que responda al contexto en el cual se desarrolla, sin perder de vista las limitaciones contemporáneas que caracterizan gran parte de las naciones —como, por ejemplo, las marcadas desigualdades sociales, la inestabilidad económica y las altas tasas de desempleo— que terminan estableciendo

condicionantes de vulnerabilidad psicosocial (Ribiero, 2013) al momento de construir visiones a futuro. Por consiguiente, una de las responsabilidades del orientador sería el problematizar la paradoja existente entre la proliferación de normas, textos internacionales, conferencias y protocolos que buscan garantizar los derechos de las personas, con la paralela profundización en las desigualdades e injusticias que se polarizan no solo geográficamente, sino también económica y social (Herrera, 2008).

- **Principio de intervención social.** Se enfoca en una perspectiva holístico-sistémica, según la cual toda intervención orientadora debe incluir el reconocimiento de los factores ambientales y contextuales del individuo (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2009). Estos factores influyen en su toma de decisiones y, por consiguiente, en su desarrollo personal. Esquivel y Pinto (1994) definen el término Factores como “los diferentes motivos o razones, personas, situaciones, expectativas, que la persona identifica, como determinantes o influyentes en su elección” (Esquivel & Pinto, 1994).

Bordas (citado en Esquivel y Pinto), hace alusión a dos conjuntos de factores que pueden influir en la toma de decisiones. Por un lado, están los factores internos, que se relacionan con el aspecto psíquico del individuo y definen su identidad. Los factores internos son: la capacidad intelectual, las aptitudes específicas, los intereses, la personalidad, los valores, la orientación hacia la motivación y la constitución física, entre otros. Por otro lado, están los factores externos, vinculados con el medio social, las necesidades del mercado de trabajo, el ambiente familiar, los medios económicos, la clase social, las aspiraciones económicas, el deseo de alcanzar un status social y el prestigio.

En palabras de Bourdieu, se está haciendo alusión al conjunto de capitales que podrían ostentar las personas para participar en

un determinado campo social y, por ende, alcanzar determinados resultados sociales. Cada uno de estos tipos de capital —cultural, social, económico y político—, se relaciona con la dotación de conocimientos, de relaciones sociales, de condiciones materiales de existencia y de poder, en correspondencia con la posición que ocupan las personas en la estructura social (Colorado, 2009). Frente a lo indicado antes, se puede identificar claramente que los ‘funcionamientos’ (Sen), los ‘capitales’ (Bourdieu) o los ‘intereses’ (Holland, Super, Muller, Gavilán y Razcovan, entre otros) son condiciones estructurales que determinarán el goce o no de derechos en los contextos de interacción social. No se podría hablar de construcciones de proyectos de vida pertinentes y orientadas al disfrute de derechos cuando aún es evidente que muchas personas no pueden alcanzar sus necesidades básicas de subsistencia y, peor aún, la acumulación de ‘capitales o funcionamientos’ que les permitan significar su vida y, por consiguiente, desarrollarse.

Una intervención social consistente partiría, entonces, desde un proceso de acompañamiento orientativo que permita al individuo reconocerse como sujeto de derechos como tal, promoviendo la emancipación humana por encima de las prácticas desiguales que gobiernan las sociedades contemporáneas. La satisfacción individual y colectiva no se alcanza por el mero hecho de existir marcos normativos de derechos humanos que promulguen la igualdad de condiciones entre las personas y, peor aún, no se concreta en sí misma por orientaciones irreales de lo que implica alcanzar la autorrealización. Contextualizar que la educación, la salud, el trabajo, el respeto a las diferencias y el reconocimiento de las minorías, entre otros derechos, son condiciones irrenunciables de la existencia humana permite tener proyectos de vida demarcados a la necesidad de luchar por reales ideales sociales, lo cual facilita ir contra la homogeneización, invisibilización,

centralización y jerarquización de las prácticas institucionales tradicionales que, lamentablemente, mantienen las desigualdades (Herrera, 2008).

- **Principio de fortalecimiento personal.** El fortalecimiento personal o empoderamiento es una categoría conceptual que se ha incorporado con fuerza a los principios de prevención, desarrollo e intervención social. Dicho término se viene utilizando desde los años setenta, generalmente vinculado a movimientos sociales y políticos que denunciaban los diferentes tipos de opresión a la cual se exponían por reclamar la equidad (Rodríguez Beltran, 2009).

McWhriter (1998), citado por el Centro de Investigación Educativa de España en su publicación *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*, afirma que el empoderamiento es el proceso a través del cual las personas, los grupos sociales y las organizaciones, llegan a conocer las dinámicas de poder que actúan en su contexto vital, desarrollan las habilidades y capacidades para tomar el control de sus propias vidas sin interferir en los derechos de los demás (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2009, pág. 39). Esto les permite apoyar y reforzar sus propios comportamientos y los de su grupo o comunidad. Zimmerman (1988), citado por Rodríguez Beltrán (2009), manifiesta que “el término empoderamiento se refiere, en su sentido más general, a la habilidad de la gente para comprender y controlar las fuerzas personales, políticas, sociales y económicas para tomar decisiones que mejoren sus vidas” (Rodríguez Beltran, 2009).

Desde una perspectiva de derechos, la lucha por su reconocimiento comienza cuando surge un anhelo social que se quiere ver satisfecho. Cuando los individuos, grupos y

sociedades se empoderan de dichos anhelos, estos se convierten en valores que orientan la acción individual y colectiva hacia fines más comunes que la mera satisfacción de una necesidad individual (Herrera, 2008). McWhirter reconoce el carácter de proceso del empoderamiento —entendido como un instrumento para el cambio social y político— a través del desarrollo personal colectivo (Rodríguez Beltran, 2009, pág. 21). Frente a ello, propone las siguientes condiciones para favorecer el fortalecimiento personal:

- **Colaboración** para aislar los problemas y establecer un plan de actuación
- **Reconocimiento de factores del contexto** que impiden el fortalecimiento personal (pobreza, marginación, sexismo, racismo, etc.) y, por ende, la superación de los problemas
- **Conocimiento crítico** para definir un problema, organizar la información y proponer soluciones
- **Competencia** necesaria para la resolución de los problemas
- **Creación de comunidad** entre quienes comparten unos mismos objetivos

Bajo esta perspectiva, el rol del orientador adquiere una connotación activa de agente social, por lo que se le atribuye la responsabilidad —por medio de su actuación— de cambiar las estructuras y sistemas que están impidiendo el goce y la garantía de derechos de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad. Esto contribuiría a empoderar a dichos individuos y, por ende, los efectos de dicho empoderamiento serán reproducidos en su comunidad (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2009).

Orientación: legislación y garantía de derechos

La trascendencia y pertinencia que ha tenido

la orientación en los diferentes países de la región latinoamericana se evidencia en el hecho de que ha sido incorporada en los marcos legales superiores de los países y en sus normativas educativas. Por ejemplo: en Argentina llegó a alcanzar carácter legal cuando en 1949 fue incorporada en el artículo 37 de la Constitución Nacional (González J., 2003). Actualmente, el artículo 30 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, establece su importancia en la elección profesional y ocupacional de los estudiantes (Senado de la Nación Argentina, 2006).

En Colombia, la Ley General de Educación 115 de febrero 8 de 1994, establece en sus artículos 13, 26 y en la disposición cuarta, la importancia de la orientación como mecanismo de apoyo en la formación de los recursos humanos, acorde al desarrollo nacional y regional (Congreso de la República de Colombia, 1994). En Brasil se incluyó en la Constitución Federal de 1937 y en las Leyes Orgánicas de 1942, 1943 y 1946.

En Venezuela, el artículo 74 del Proyecto de Ley Orgánica de Educación, presentado en el año 2001, determina la formulación de normas para que se organice la orientación educativa en el sistema educativo venezolano. En Chile, la Ley General de Educación Núm. 20.370, establece en su artículo 10 la responsabilidad docente de orientar vocacionalmente a sus estudiantes cuando corresponda (Congreso Nacional de Chile, 2009). En Perú, el Reglamento de la Ley General de Educación N° 28044 establece, en sus artículos 39 y 40, la importancia de la orientación educativa por su carácter formativo, promocional y preventivo (Presidencia de la República del Perú, 2012).

En el Ecuador, la Constitución del año 2008 no recoge *per se* ningún marco normativo relacionado con el fortalecimiento de la orientación desde el contexto educativo. Sin embargo, es pertinente mencionar el artículo 27 de la Carta Magna, que indica que “la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de

género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa” (Constituyente, 2008). Dicha disposición legal permite encausar el quehacer educativo a la garantía de derechos de niños, niñas y adolescentes, lo cual parte del reconocimiento de las necesidades que, como sujetos de derechos, requerirían para potenciar su desarrollo integral. La orientación puede ser un mecanismo que estimule dicho reconocimiento para alcanzar el goce de derechos. El fortalecimiento de la orientación como una práctica pedagógica que acompaña el proceso de enseñanza-aprendizaje se traslapa con la necesidad de encausar la construcción de proyectos de vida con base en el autoconocimiento, sustentado en información válida para obtener, como resultado final, un proceso adecuado de toma de decisiones.

A diferencia de los países antes mencionados, la Ley de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento General no incorporan explícitamente la orientación y sus diferentes aplicaciones dentro de sus cuerpos normativos. Sin embargo, este marco legal sí incluye principios claros sobre el ‘deber ser’ del proceso educativo desde un enfoque de derechos, lo cual promueve procesos de instrumentación de esos principios mediante planes, programas y proyectos enfocados a su cumplimiento. Una evidencia de esta aplicación es el conjunto de documentos técnicos oficiales ya mencionados anteriormente. El artículo 2 de la LOEI establece que “la actividad educativa se desarrolla atendiendo a [...] principios generales, que son los fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo” (Registro Oficial del Ecuador, 2011). En esa línea, se eleva a la educación como un eje de transformación de la sociedad pues contribuye a la construcción del país, de los proyectos de vida y a la libertad de sus habitantes, pueblos y nacionalidades. Esta conceptualización de la educación centra sus acciones en el reconocimiento de los derechos de y los mecanismos para su exigibilidad, sin dejar de lado la potencialización de las capacidades productivas del país conforme a sus diversidades geográficas y culturales (Registro Oficial del Ecuador, 2011).

En el marco de la normativa antes descrita, el

Ministerio de Educación —a través de sus diferentes instancias— ha podido traducir estos principios normativos en diferentes planes, programas y proyectos. Es así que se ha establecido el Modelo de funcionamiento de los DECE, que establece claramente que entre las responsabilidades del coordinador del DECE y de su equipo de trabajo se encuentra “fortalecer competencias en los niños, niñas y adolescentes: el coordinar la implementación de actividades orientadas a la comunidad educativa que promulguen la promoción, prevención y atención de problemáticas psicosociales, la orientación personal, académica, vocacional y profesional, procesos de inclusión y/o reinserción educativa, relaciones sociales y el desarrollo de habilidades para la vida” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, págs. 18-20).

Se puede concluir, por lo tanto que a nivel de la región latinoamericana los países se han preocupado, a su manera, de resaltar la importancia de la orientación dentro de sus sistemas educativos. Esto permite inferir que —sin valorar a *priori* la carga curricular o su metodología de operatividad utilizada— esta disciplina se encuentra posicionada como un elemento importante en la integralidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente —y en concordancia con el postulado de la presente sección— es plausible hacer énfasis en que, independientemente de los mecanismos pedagógicos con los cuales se aborde la orientación, los principios que priman en cada país es la igualdad de condiciones, el desarrollo de habilidades para la vida, el desarrollo y la protección de las personas en el marco de los derechos, todo ello en correspondencia al contexto histórico y cultural.

El proyecto de vida desde una perspectiva de derechos

La filosofía y las ciencias sociales han mantenido una puntual atención en ayudar a entender cuál es el sentido de la vida de cada ser humano. Este ejercicio de búsqueda histórica se traduce en la necesidad de simbolizar la existencia misma de las personas mediante el reconocimiento de sus creencias, habilidades, destrezas y capacidades, las cuales se desarrollan dentro de una organización económica, social y ambiental determinada. Estos elementos

comunes configuran una conciencia colectiva, término acuñado por Émile Durkheim para referirse al conjunto de creencias y sentimientos que poseen la mayoría de integrantes de una misma sociedad y que configuran la forma de percibir, evaluar y entender la realidad (Fernández Á., 2013).

Es en ese contexto, lo individual configura relaciones sociales comunes y estas relaciones, combinadas con los condicionantes económicos y geopolíticos, configuran la intencionalidad de construir proyectos de vida orientados al desarrollo individual y colectivo. Pero, ¿qué se entiende por proyecto de vida? ¿Cuáles es la intención de construirlo?

Para Zuazua (2007) “el proyecto de vida es una imagen proyectiva que las personas crean para que les aliente en el día a día desde una promesa de plenitud. [...] Los proyectos de vida se materializan por su carácter operativo y las expectativas que tiene el individuo del ámbito personal y social (Zuazua, 2007). D’Angelo Hernández (2003) define al proyecto de vida como “la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales [...]. Por su naturaleza, origen y destino, está vinculado a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada” (D’Angelo Hernández, 2003). A su vez, es importante entender el proyecto de vida como un subsistema autorregulador de la personalidad, en el que se integran elementos cognoscitivos e instrumentales y afectivos, motivacionales en determinadas tareas generales a desarrollar en la vida del individuo (Martínez & José, 2012).

Fernández (2013) define el proyecto de vida como “aquel que elige la persona en un determinado momento de su vida, con el propósito de realizarlo en el curso de su existencia; es el rumbo, la meta, el sentido y razón de ser que cada humano otorga al don de su vida” (Fernández C., 2013).

Queda claro que el proyecto de vida es, sin lugar a duda, un proceso que constituye una directriz o guía de las motivaciones, intereses y expectativas de cada individuo frente a la definición de certezas futuras.

En ese sentido, desde una perspectiva de derechos, definir un proyecto de vida es, por sí mismo, un ejercicio de reconocimiento de las potenciales del individuo que permitirá el goce y garantía de sus libertades negativas y positivas (Carbonell, 2004). Dichas libertades se traducen en el reconocimiento de que los seres humanos son libres e independientes por naturaleza, lo cual les permite tomar decisiones (García, 1999). En palabras de Norberto Bobbio, citado por Carbonell, se entiende por libertad negativa la “situación en la cual un sujeto tiene la posibilidad de obrar o de no obrar, sin ser obligado a ello o sin que se lo impidan otros sujetos. Dicha libertad supone que no hay impedimentos para realizar alguna conducta por parte de la persona” (Carbonell, 2004, pág. 278). En cuanto a la libertad positiva, el mismo Bobbio la concibe como “la situación en la que un sujeto tiene la posibilidad de orientar su voluntad hacia un objetivo, de tomar decisiones, sin verse determinado por la voluntad de otros”. Si la libertad negativa se entiende como la ausencia de obstáculos [...], la positiva supone la presencia de la voluntad de querer hacer algo, por tanto la facultad de elegir un objeto o meta (Carbonell, 2004, pág. 281).

Aunque existe una clara diferencia entre ambos tipos de libertad, ambas coexisten para que el sujeto sea libre. En otras palabras: un sujeto será plenamente libre si, por un lado, es capaz de operar conforme su voluntad para fijarse una meta o un objetivo y, al mismo tiempo, es capaz de realizar las acciones necesarias para alcanzar dicha meta u objetivo sin obstáculo alguno y sin que esté obligado a realizar una conducta distinta. Es necesario hacer énfasis en que la construcción del proyecto de vida se supedita al ejercicio de las libertades para esbozar, elegir, desechar, y concretar elecciones que contribuyen a alcanzar cualquier meta u objetivo que se proponga el individuo, independientemente de cual sea la esfera a la cual represente ese objetivo (educativo, laboral, relacional, profesional, etc.). Por consiguiente, la autonomía de la persona frente a la toma de decisiones personales se traduce en la aplicación directa del goce de uno de los derechos fundamentales; la libertad. La libertad en sí misma es proyecto. Las personas vivimos proyectando, y proyectamos para vivir. Vivir, si es en libertad, supone cumplir un proyecto. Proyecto que puede

también frustrarse, menoscabarse, retardarse, cumplirse parcial o totalmente en la cotidianidad del existir (Fernández C., 2013).

IV. CONCLUSIONES

Retos de la orientación educativa en la consecución de proyectos de vida con enfoque de derechos en la nueva sociedad

Como ya se ha mencionado reiteradamente, los aspectos socioeconómicos han transformado la forma de concebir a la sociedad, su función y su proyección de desarrollo. Las creencias del mundo —sustentadas en una visión clásica de la sociología (Lamo de Espinoza, 2015)— se han derrumbado frente a los hechos sociales emergentes que son propios de la post-modernidad. La sociedad compleja post-moderna se auto observa y se actualiza de información, como parte del proceso mismo de auto gestión y reproducción social. Lo que antes era sólido, estable o repetitivo (valores, creencias y costumbres) se ha convertido en estructuras líquidas, flexibles y volubles, que no perduran lo suficiente como para arraigar y gobernar las costumbres de los individuos (Bauman, 2007).

La humanidad vive bajo el imperio de la caducidad. Cambian las formas de percibir el mundo, la felicidad, el amor, las relaciones sociales, el rol del trabajador, lo placentero, la proyección de vida. La modernidad líquida entonces, se caracteriza por una inestabilidad que se asocia a la desaparición de referentes a los que anclar las certezas. La sociedad moderna, vista solo como sociedad de trabajo, aniquila toda posibilidad de acción, degradando al ser humano a *animal laborans*, a meros animales trabajadores (Chul Han, 2017), que construyen su proyecto de vida en relación a cumplir solo dicha función: trabajar para alcanzar.

Frente a este escenario nada estimulante de incertidumbres, la definición de un proyecto de vida se constituye en un ejercicio complejo de proyección futura. Es allí en donde la orientación educativa debe construir certezas frente a un mundo incierto. Para ello, debe utilizar herramientas de autoconocimiento que permitan conectar nuevamente a los sujetos a una visión integrada al todo. Ese todo son las personas, sus libertades, derechos y responsabilidades frente

a la sociedad. El proyecto de vida es, entonces, un proceso de planificación y proyección del ser, frente al tiempo y espacio en el cual transcurre su devenir. Sin embargo, desde el marco de derechos también pueden existir factores que limitan el goce de esas libertades: aspectos estructurales, como la pobreza, la desigualdad social, el restringido acceso a servicios o cualquier otro factor de riesgo que atente de forma directa al individuo como la violencia sexual, el secuestro, el ultraje y otras formas desiguales de poder. Es allí en donde la práctica orientadora, a través de sus diferentes metodologías y técnicas, debe ser en el aliento para sobrellevar el efecto de las situaciones de riesgo.

Parte de ese ‘aliento’ debe ser el desarrollo de la resiliencia, entendida como la capacidad que permite a los seres humanos enfrentar las dificultades que se presentan en la vida, superándolas y/o dejándose transformar de manera positiva por la misma. (Guillén & Villarraga, 2013). Con ello no se pretende decir que el individuo debe transitar en la vida bajo la esperanza de un mundo equitativo en donde desaparezca el dolor y la desigualdad estructural de forma inmediata. Por el contrario: la resiliencia permite a las personas reconocer aquellas condiciones adversas a su existencia, decodificarlas y superarlas. Por ello, el orientador educativo en la sociedad del siglo XXI asume el rol de ‘agente de cambio’, independientemente del contexto en el cual desarrolle su acción transformadora (Martínez Clares & Miriam, 2011). Así, se aleja de la visión clásica de la orientación educativa vinculada con los procesos de acompañamiento, en lo que se refiere a la toma de decisiones vocacionales y profesionales, y transita en una realidad global, dinámica y heterogénea en donde niñas, niños, adolescentes y personas de toda edad estarían ávidos de escuchar certezas para reconocerse a sí mismos como agentes de cambio y transformación de su realidad. El orientador, como agente de cambio, debe evitar visiones reduccionistas y meramente descriptivas de la organización o institución en la cual interactúa, debe potenciar su capacidad para impulsar procesos de cambio y transformación, actuando siempre bajo el principio emancipador que caracteriza a su rol profesional (Martínez Clares & Miriam, 2011).

El reto fundamental estaría entonces, en que

los orientadores se reconozcan como sujetos de derecho que transforman su propia realidad y la de los demás. Para ello, el sistema educativo tendría el enorme desafío de reivindicarse con dichos profesionales—reconociendo su poder transformador que al momento se encuentra acallado, invisibilizado y opacado por prácticas hegemónicas y simbólicas de sus superiores—, capitalizando sus potencialidades para robustecerse y reconfigurarse como un sistema abierto, flexible, permeable y garante de derechos.

V. REFERENCIAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos. Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General. AG res. 217A (III), ONU Doc. A/810* (pág. 71). Nueva York: ONU.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Colombia: Planeta Colombia S. A.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 5, núm. 8, 5-31.
- Bronfenbrenner, U. (1991). *Ecología del desarrollo humano*. Paidós Ibérica Ediciones S. A.
- Carbonell, M. (2004). *Los derechos fundamentales*. México: UNAM.
- Carmona, B., Cortina, Y., & Diana, M. (2012). La orientación profesional desde la perspectiva histórico cultural del desarrollo humano. *ENTELEQUIA: Revista interdisciplinaria*, 55-63.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: OMAGRAF S. L.
- Chul Han, B. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.
- Colorado, A. (2009). El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (págs. 1-21). Veracruz.
- Condori, P. (2016). Orientación profesional y satisfacción vocacional. *Revista de Investigación Psicológica* N° 15, 45-58.
- Congreso de la República de Colombia. (08 de Febrero 8 de 1994). *Ley General de Educación. Ley 115*. Santa Fé de Bogotá, Colombia.
- Congreso Nacional de Chile. (12 de Septiembre de 2009). *Ley General de Educación, Ley 20370*. Chile.
- Constituyente, A. (2008). *Constitución del Ecuador*. Montecristi, Ecuador.
- Correa, E. (2013). Evolución del concepto de recursos humanos, desde el punto de vista de la psicología y la administración: Discusiones y aciertos. *Suma de negocios Vol 4*, 109-119.
- D'Angelo Hernández, O. (2003). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)*, 1-31.
- Di Doménico, C., & Vilanova, A. (2000). Orientación vocacional: origen, evolución y estado actual. Orientación y sociedad. *Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional*, 47-58.
- Donoso-Vázquez, T., & Sánchez Martí, A. (2013). *Orientación educativa y profesional: estudio de caso*. Barcelona.
- Esquivel, L., & Pinto, J. (1994). Toma de decisiones: autoreporte de los factores que influyen en la elección de una carrera profesional. *Educación y Ciencia Vol 3. N° 9*, 37-53.
- Fernández, Á. (2013). La conciencia colectiva como herramienta del trabajo de orientación y la construcción de un proyecto de vida sostenible. En A. Brunal, *Orientación transicional 1.0 para la construcción de los proyectos de vida* (págs. 18-23). Colombia: Abako Editorial.

- Fernández, C. (2013). Breves apuntes sobre el proyecto de vida y su proyección jurídica. *Anuario de la Facultad de Derecho Vol XXX*, 551-579.
- García, E. (1999). Derechos Humanos y calidad de vida. *Derechos humanos: la condición humana en la sociedad tecnológica*, 131-163.
- González, J. (2003). La orientación profesional en América Latina. Fortalezas, Debilidades, Amenazas y Oportunidades. *Revista Mexicana de Orientación Educativa. Vol. V. Nº 13*, 44-49.
- González, V. (2003). La orientación profesional desde una perspectiva histórica cultural del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología Vol 20* , 260-268.
- Guillén, S., & Villarraga, G. (2013). Resiliencia en el fenómeno de la violencia intrafamiliar desde la terapia narrativa: una nueva perspectiva. *Revista Vanguardia Psicológica. Año 4. Volumen 4. Numero 1*, 58-68.
- Herrera, J. (2008). *La Reinención de los Derechos Humanos*. Andalucía: Atrapasueños.
- Hervas Avilés, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y proceso de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario (GRANADA).
- Lamo de Espinoza, E. (2015). ¿Sociología reflexiva? No, sociedad reflexiva: las tres concepciones del pensar sociológico. *Acta Sociológica Nº 67*, 51-83.
- Lenzi, A., Borzi, S., & Tau, R. (2010). El concepto de desarrollo en psicología: entre la evolución y la emergencia. *Fundamentos en humanidades Nº II*, 137-161.
- Martín, M. (1996). Sistema experto de orientación vocacional-profesional (Un procedimiento informatizado de ayuda). *Sistema experto de orientación vocacional-profesional (Un procedimiento informatizado de ayuda)*. Madrid, Madrid, España.
- Martínez Clares, P., & Miriam, M. J. (2011). La Orientación del Siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 253-265.
- Martínez, F. (1976). Teorías vocacionales y su aportación a la orientación. *Revista Española de Pedagogía*, 75-106.
- Martínez, J., & José, P. (2012). Los enfoque de aprendizaje y el Proyecto de Vida de los jóvenes en los colegios de bachilleres de SLP. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2015). *Manual de orientación vocacional y profesional para los Departamentos de Consejería Estudiantil*. Quito: MinEduc.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Modelo de Funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Modelo-Funcionamiento-DECEs.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Manual de Interpretación del Inventario de Preferencias Profesionales de Jóvenes IPPJ*. Quito: MinEduc.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Herramientas para orientar la construcción de proyectos de vida de estudiantes*. Quito: MinEduc.
- Müller, M. (2004). *Descubrir el camino: nuevos aportes educativos y clínicos de orientación vocacional*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Organización Mundial de la Salud, O. (2004). *Prevención de los trastornos mentales*. Francia: Organización Mundial de la Salud.
- Ossenbach, G. (1999). *La educación en el Ecuador en el período 1944-1983*. Obtenido de Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe: <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1048/1080>
- Padua, J. (2018). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Mexico: Fondo de Cultura

- Económica.
- Pérez, N., Filella, G., & Bizquerra, R. (2009). A los 100 años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Curriculum N° 22*, 55-71.
- Presidencia de la República del Perú. (6 de Julio de 2012). Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación. Lima, Lima, Perú.
- Registro Oficial del Ecuador. (31 de marzo de 2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Ribiero, M. (2013). Reflexiones epistemológicas para la orientación profesional en América Latina: una propuesta desde el construccionismo social. *Revista Mexicana de Orientación Educativa. Vol X. N° 24*, 2-10.
- Ribiero, Marcelo; Uvaldo, María. (2007). Frank Parsons: Trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19-31.
- Rodríguez Beltran, M. (2009). Empoderamiento y promoción de la salud. *Red de Salud N°9*, 21-31.
- Sen, A. (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. Trad. Ana María Bravo. Madrid: Alianza.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica N°55*, 14-20. Obtenido de El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55), 14-20. .
- Senado de la Nación Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional. *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Serrano Jara, N. (1999). *La psicología en la República del Ecuador*. Quito: Editorial Universitaria.
- Urquijo, M. J. (2014). La teoría en las capacidades de Amartya Sen. *EDETANIA N° 46*, 63-80.
- Vélaz de Madrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe: Macarena.
- Zuazua, A. (2007). *El proyecto de autorrealización. Cambio, curación y desarrollo*. San Vicente (Alicante): Club Universitario.